

Könyvtárosok módszertani lehetőségei, attitűdje, az SNI- s gyerekek olvasóvá nevelésében

Ludányi Ágnes

A tanulmány bemutatja a sajátos nevelési igényű gyermekekkel és fiatalokkal kapcsolatos elméleti alapvetéseket, (továbbiakban: SNI) valamint azokat a diagnosztikai jellemzőket, amelyekkel a könyvtáros szakemberek felismerhetik, azonosíthatják őket. A felismerés, azonosítás azért elengedhetetlen, mert csak így biztosítható, a legadekvátabb módszer kiválasztása, az olvasóvá nevelés, könyvtárhasználat megtanulásának céljából.

Bemutatja a tanulmány az SNI kategórián belüli differenciálásokat, és a státusból adódó eltérő nyelvi és kommunikációs kódot. Továbbá javaslatokat fogalmaz meg a különböző tünetegyüttessel jellemezhető csoportokkal való bánásmódra, és motiválásra, szintén a fenti cél érdekében. Szól arról is, hogy a formális iskolai nevelés mellett, milyen módszertani sajátosságokkal lehet esélyesebbé tenni a könyvtárhasználatot. Kitekint arra is a tanulmány, hogy a számítógépek világában az olvasásra nevelés tekintetében, minden gyermek sajátos nevelési igénnyel definiálható.

Bevezető

Mielőtt a címben megjelölt téma kifejtését elkezdenénk, álljon itt egy rövid történet annak illusztrálására, hogy milyen társadalmi és pszichológiai kontextusban beszélünk olvasóvá nevelésről, arról hogy a könyvek, a nemzeti, a történelmi, a művészeti értékek hogyan kaphatnának nagyobb figyelmet a következő generációk életében.

„Áll a tanár az egyetemi előadó táblája előtt, és kiegészítésképpen még beszél pár szót Ligeti György zeneszerzőről. Arról is, hogy a zene mennyire fontos a kultúrában, mit kap a világ ezzel az örökséggel. A hallgatók figyelnek, bár legtöbbször a laptopjukat nézik, és vannak, akik picit szunyókálnak, vagy némán merednek maguk elé. Minden a szokásos kora délutáni egyetemi hangulatban zajlik.

- Ligeti György szerezte a zenéjét a 2001 Űrodüsszeiának is - jegyzi meg egy hallgató.
- Stanley Kubrick csak felhasználta Ligeti zenéjét. Nem kereste meg Ligeti Györgyöt azzal a megbízással, hogy komponáljon zenét a filmjéhez. Ligeti hét évvel korábban írta a darabot-javítja ki a tanár.

- *Pedig én utánanéztam a Wikipédián – mondja egy másik hallgató- és ott van a filmnél, hogy zenéjét szerezte Ligeti György.*

- *Az rossz, pontosabban, félremagyarázott adat – feleli a tanár. Ligeti sosem írt zenét filmekhez. Sőt, be is perelte Kubrickot.*

- *De ez van a Wikipédián!*

- *Akkor sem igaz- mondja a tanár.*

Hát..... mondja végül a hallgató, és megvonja a vállát. - Egyébként meg végül is, nem tök mindegy?

(Tari Annamária: Y generáció (p. 45)

Eddig a történet. Tanulása azonban lényegesen hosszabb. Azok a generációk, akik az információ-robbanást követően, az info-kommunikációs eszközök világában születtek, sajátos viszonyban állnak egymással is, és a tudást „közvetítő” hivatalos szereplőkkel is. Ilyen szereplők a tanárok, a szülők is bizonyos értelemben, a könyvtárosok, művelődésszervezők, fejlesztőpedagógusok, szociális szakemberek stb.

Tari Annamária használja az X, Y és Z generáció fogalmakat, hasonló című könyveiben. **X** generáció az 1966-75 között születettek csoportja, az **Y** generáció a mai húsz-harminc évesek csoportja, azaz a 1976-1995 között születettek, (mások az 1982 után születetteket sorolják ide) és a **Z** generáció, akik a 2000-s évek elején születtek. Ők az igazi Net-generáció. Visszatérünk azonban a példához. Ha a tanár/ könyvtáros, művelődésszervező, szülő szerepét elemezzük először, akkor azt konstatálhatjuk, hogy a fiatalok már nem hiszik a felnőtt világról automatikusan, hogy tőlük tanulni lehet, hogy valamiféle bölcsesség náluk van, hogy jó irányba befolyásolják az életüket, hogy többet tudnak zenéről, irodalomról, emberségről, tudásról, mint az utánuk következő generáció. Ilyen konstrukció már nincs a fiatalok fejében az előző generációkkal kapcsolatban. Nem evidencia már számukra, hogy az életkorral megszerzett tudás, tapasztalat, egyben legitimitáció is, annak átadására. A neveléstudomány (Zétényi 1997) befolyásolási forrásokat sorol fel, amivel a következő nemzedékre hatással lehetünk. Az egyik éppen ez a bizonyos legitimitás, azaz a fiatalabb generáció nézete arról, hogy őt a felnőtt világ, benne a pedagógusok, szülők, intézmények, befolyásolhatják. A vonatkozási erő a másik befolyásolási forrás, azaz annak a valószínűsége, hogy a gyerekek azonosulnak a felnőttel, őt mintegy referencia pontként tekintik. Ez szintén nem automatizmus, hisz mérések sora bizonyítja, hogy a példaképek már nem a gyerekek környezetében élő szülők, nagyszülők, tanárok, hanem inkább filmszereplők, valóság-shaw-k „celebjei”, éppen aktuális, pár hónapig sztárok.

A szakértői erőt is erősen meg lehet kérdőjelezni, mert ez azt jelenti, hogy a gyerekek hiszik, hogy a felnőtteknek megfelelő ismereteik vannak ahhoz, hogy befolyásolják őket. Nehéz szakértőnek lenni viszont abban a világban, amiben informatika szakos tanárok számolnak be arról, hogy nem érik utol a gyerekek informatikai-technikai tudását, egyszerűen azért nem, mert nem tudnak annyi időt gép előtt tölteni, mint a gyerekek. Ennek megszerzéséért is küzdenie kell a felnőtt világnak, elérni azt, hogy befogadja őt a fiatal generáció. Ha ez nem sikeres, akkor a felnőtt választhatja a hatalmat, a kényszerítő erőt, amiben az fejeződik ki, hogy ő parancsolhat, büntethet. Ez viszont rombolja a kapcsolatot, és még nagyobb távolságot eredményez a generációk között, nem is említve a lázadási kedv növekedését.

A példából az is látszik, hogy a Wikipédia, sőt minden, ami a hálón van, az megfellebbezhetetlen, ami pedig nincs ott, az nem is létezik. Holott, ahogyan Dessewffy (2004, id. Tari 2010) írja, „Az információ nem tudás. Nem szabad összekeverni a megnövekedett információáramlást, és tudást, illetve bölcsességet.” Kétségtelen, hogy a mai generációval való munkában, egészen új szakmai öndefiníciók szükségesek. Korábbi értékek üressé váltak, újak keletkeztek új tartalommal, így a nevelésnek, és a nevelést támogató intézményeknek is változásokat kell kezdeményezniük. Pszichológiai tény az is, hogy minden változást átmeneti biztonságvesztés kísér, így az ellenállás is megjelenik vele kapcsolatban, és szeretnénk változatlanul, a régi módon végezni szakmai tevékenységünket, jól bejáratott viselkedésszerepekkel, és a sokszor kipróbált módszerekkel. Ha a velünk kapcsolatban álló gyerekek és fiatalok azt jelzik, hogy így is befogadóak, együttműködőek, elfogadják a velük dolgozó felnőttek tanácsait, bölcsességeit, akkor természetesen nem kell változtatni. Ha azonban azt tapasztaljuk, - ami a példából is látható, - hogy már nincs közöttünk kapcsolat, csak a szerepeink szerinti személytelen kontaktus működik rituálészerűen, akkor újra kell konstruálnunk saját szakmaiságunkat, és élővé tenni az interakciókat. Minél rugalmasabb, minél integráltabb a személyiség, annál gyorsabban képes erre az átrendezésre. Az első lépés feltevésünk szerint az, hogy értelmezzük, értsük azokat a folyamatokat, jelenségeket, amelyek körülvesznek bennünket, lássunk ok-okozati összefüggéseket, és mindezek pszichológiai hatását a benne élőkre. Ebből emelünk ki néhányat. Közhelyszerű, de elsőként a felgyorsult világot, a „gyorsan élést” érdemes szemügyre venni. Ennek összes társadalmi, technikai fejlődésbeli komponensét nem célunk elemezni, de pszichológiai hatását röviden igen. A gyorsaság elsősorban nem idődimenzióban értendő, hanem a személyeket érő inger-és élménymennyiségben. Számunkra elsősorban a gyerekek túlingerlése érdekes és fontos. Fromm (2001) arról ír ezzel kapcsolatban, hogy a fogyasztói társadalomban a túlingerlés

egyenes következménye az unalom. Aki cselekvően válaszol stimulusra, nem unatkozik, aki szükségét érzi a folytonosan változó „üres” stimulusnak, krónikus unalomban szenved.

Felfogása szerint, az emberek már nem kapcsolatot keresnek a tárgyakkal, hanem birtokolni akarják azokat. Gyerekek esetében ez úgy bizonyítható a legjobban, hogy elképzeljük azt, miként bombázzuk őket hangokkal, fényekkel, tárgyakkal, mozgással, később „programokkal”, születésüktől kezdve, miközben ők egyre enerváltabbak, egyre motiválatlanabbak, koravén kis felnőttek módjára járnak körülöttünk. Az idősíkok annyiban fontosak ennél a jelenségnél, hogy gyerekeink nehezen tarthatók a jelenben, ott, és annál a feladatnál, programnál, amiben éppen vannak. Folyton azt kérdezik, hogy „és mit fogunk még csinálni ez után. És az után?”. Siettetik a jövőt, újabb és újabb élményt követelnek, ami aztán jelenné válik, de már nem átélhető, hisz azután is kell valaminek jönnie, ami majd még érdekesebb lesz. Fromm (2001) olvasással kapcsolatos példát is hoz ennek illusztrálására. Azt írja, hogy a fekete fehér papírról olvasott történetekkel úgy vagyunk kapcsolatban, hogy belső képalkotó munkával tesszük azt színessé. Azaz kreatív kapcsolatban vagyunk adott tárggyal, azaz a könyvvel. Pszichológiai értelemben az olvasás, e nélkül a belső munka nélkül monoton, kevés ingerrel jellemezhető helyzet. Adott a papír, mint külső tárgy, és az olvasó agy, mint belső tényező. Ha kívülről kevés az input, (hiszen a papír csak fekete fehér, nem mozog, nem ugrál, nem zenél) akkor belülről kell élménnyé tenni a cselekvést. Ezt tette egy korábbi, olvasó generáció. Ha azonban a „kész” és ingerdús játékokra, filmekre, képekkel, hangokkal, mozgással társított külső ingerekre gondolunk, - amiben ma élnek a gyerekek- akkor erre csak egy válaszuk marad, visszavonják a belső munkát. Fogyasztanak, kérik a következőt, birtokolni szeretnék az sokadik játékot, megnézni a sokadik filmet, majd bejelenteni, hogy unatkoznak. Felteszem, hogy az olvasó ráismer néhány környezetében élő gyerek, fiatal viselkedésére, szavaira, ebben a példában. Ha a fogyasztás korlátozódik videóra, filmekre, számítógépre, akkor a könyvek csak kötelező iskolai feladattá válnak, belső, kreatív, munka nélküli üres ingerré, amihez nincs közük a személyeknek.

Mindez nem jelenti azt, hogy a technikai és tárgyi környezet ilyen mértékű robbanását, fejlődését, kárhoztatjuk, vagy az idilli múltat vágyjuk vissza, de azt igen, hogy ennek következményeit a kapcsolatai világra, elemezni, értelmezni kell.

Nem vitatható, hogy az ismeretszerzésben, és a személyiség fejlődésében is, kitüntetett jelentősége volt és van az olvasásnak. Tanulmányok sokasága elemzi ennek szerepét az iskolai életben, a családok nevelési szokásaiban, és az iskolán kívüli intézményes lehetőségek tárgyalásában. Ebben a kérdéskörben a könyvtárnak, mint intézménynek a funkciója jelentős. Az intézmények azzal válnak élővé, hogy ott személyes emberi találkozások vannak, amelyek

adott esetben erősítik ezt az intézményes funkciót, más esetben az intézményben dolgozó szakemberek attitűdje gyengíti a szervezet deklarált céljainak megvalósítását. Ennek okán szól egy rövid bekezdés arról, hogy a szakemberek milyen szakmai öndefiníció irányába gondolkodhatnak, milyen attitűdöt célszerű működtetni a napi munkában.

Mindezek tükrében védhető a tanulmány logikai felépítése, strukturálása: A sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) gyermekekre vonatkozó diagnosztikai és terápiás eljárások teljes repertoárjának bemutatása nem cél ebben a tanulmányban, hiszen erre az utóbbi évtizedekben az integrált oktatás gondolatának és elveinek megjelenése, valamint a fejlesztő pedagógia, mint új irány a pedagógusképzésben, már válaszolt. Számunkra csak azok az elméleti ismeretek relevánsak, amelyek az olvasóvá neveléshez szükségesek, valamint ahhoz, hogy a könyvtárhasználat az életük természetes része részévé váljon. Ennek megfelelően a tanulmány első fejezete ezt tartalmazza.

Sajátos csoportot képviselnek azok a gyerekek is, akik szociális, vagy etnikai helyzetük, családjuk kulturális eltérései miatt, az ismeretszerzéshez, információkhoz is sajátosan viszonyulnak. Az ő kommunikációjuknak, nyelvi fejlődésüknek feltárása is hozzájárul céljaink megvalósításához. Ezért ez a terület is önállóságot kapott munkánkban.

Végül az egyik legnehezebb terület kidolgozása következik, ami a módszertani ajánlásokat fogalmaz meg, és javaslatokat tesz a szakemberek hatékony kommunikációjára, attitűdjére vonatkozóan. Azért is nehéz ez a terület, mert az ismeret- és élményszerzésre vonatkozó motiváció a fent említett sajátosságokkal bír, a célzott korosztálynál. Szokás jövőkép hiányt emlegetni a gyermekek, fiatalok esetében, motiválatlanságot, eltérő ingermennység-igényt, unalmat, fáradtságot, stb. ahogyan azt korábban szintén kifejtettük. Mindez azt a benyomás keltheti a szakemberekben, hogy létezik egy új generáció, a maga megkettőzött valós és virtuális életterével együtt, és aki lázadással, elutasítással fordul minden intézmény, és szakemberei felé. Reményeink szerint, elfogadhatóvá tehető ennek a korosztálynak a világa, és az engedélyezett belépési lehetőségek is kidolgozhatók.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, oktatásuk, és fejlesztésük

Az ENSZ nyilatkozatból, és az UNESCO irányelvekből származó állásfoglalásokból néhányat kiemeltünk:

- Minden gyermek oktatható.
- Az akadályozott tanuló normális személy.
- A sajátos szükségletek kielégítetlen szükségletek.
- A sokféleséget ne fenyegetésnek, hanem a társadalom egyik erőforrásának tekintsük.
- Egy gyermeknek készségekre, ismeretekre, és szociális kompetenciákra van szüksége.

Mindez azokkal az európai uniós állásfoglalásokkal harmonizál, amelyek az integrációt hangsúlyozzák, és azzal, hogy egyetlen csoport vagy egyén sem lehet hátrányosan megkülönböztetve egyetlen kultúrában sem.

A sajátos nevelési igény meghatározása:

Hazánkban az a tanuló sajátos nevelési igényű, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján az alábbi kategóriákba sorolható:

- mozgásfogyatékos
- érzékszervi fogyatékos (nagyothalló, siket, vak)
- enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos
- autista
- halmozottan fogyatékos
- beszéd fogyatékos
- a megismerési funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos (SNI A) vagy csak tartós (SBI B) rendellenessége. Pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, hiperkinetikus vagy kóros aktivitászavar.
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd
- hátrányos helyzetű.

A felsorolásból jól látható, hogy a kategorizálás önkényes, hisz Magyarországon az integrációt, vagyis az SNI- s gyermekek együttnevelését a normál állapotúakkal, valamint az ő intézményi státusukat, egyfajta jogi környezetben valósították meg. Ezért mindazok belekerültek a rendszerbe, akiknek az ellátását törvényileg szabályozni kívánták. Ezek a törekvések egybevágóak azokkal az uniós állásfoglalásokkal, amelyek kiemelik elvként, hogy hátrányos helyzete, speciális problémája miatt senki ne legyen kirekesztve.

Lehetőség van azonban arra, hogy más osztályozást kövessünk. Pl. a tünetek intenzitása szerint is csoportosíthatunk, vagy akár aszerint hogy testi vagy mentális jellemzőkről van-e szó, de abból a szempontból is, hogy orvosi, biológiai értelemben sérült valaki, vagy a környezeti komponensek miatt válik sajátos igényűvé. Bizonyos elméleti feltevésekkel alátámasztva, annak is van létjogosultsága, hogy valamennyi gyermek és fiatal, aki az intézményes nevelésben, oktatásban részesül sajátos igényű, (ld. konstruktivista emberkép) így természetesen az iskolán kívüli rendszerekben is sajátosként kezelhetjük. További érv még az önkényes kategorizálás mellett, hogy a tünetek, tünetcsoportok általában nem tisztán jelennek meg, - sok esetben halmozottan - és az elsődleges problémákhoz gyakran másodlagos sérülések társulnak.

A mi témánk szempontjából, didaktikai okok miatt célszerű egy újabb felosztást követni, éppen az olvasóvá nevelés lehetőségeinek kidolgozása céljából.

Eszerint, az egyik csoportot alkotják azok a gyerekek, akiknek valamilyen sérülés vagy deficit miatt nehezített a kognitív fejlődése, így ezen belül az olvasással, IKT eszközökkel való „találkozása”. Másik csoportot alkotják – akik feltevésünk szerint, magasabban reprezentáltak, mint az előző csoport – a környezeti tényezők miatt, származás miatt hátrányos helyzetűek, és/vagy magatartási és viselkedési problémákkal küzdenek. Adott esetben a tünetek itt is együttesen jelennek meg, mert mind a személyiségfejlődés, mind az intellektuális terület érintett lehet, és ennek következményei vannak a beavatkozási, befolyásolási technikákra vonatkozóan is.

Tekintsük át először tehát azokat a gyerekeket, akik tanulásban, ismeretszerzésben akadályozottak.

Általánosságban róluk elmondható, hogy lassúbb, és egyenetlenebb a fejlődési tempójuk kortársaikénál. Ők az enyhe fokban értelmi fogyatékosok, ahol a fő jellemző az idegrendszer biológiai és /vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb képesség. Rájuk, az ismeretszerzés sajátos, lassú tempója mellett jellemző, hogy a figyelmi teljesítményük is eltér az normál intellektusúakéhoz képest, könnyebben elterelődik, ami miatt hullámzó lehet a teljesítményük. Észlelésük differenciálatlanabb, az emlékezeti működésükben a megőrzés bizonytalan, felidézésük pedig pontatlan. Cselekvéses helyzetben számítani lehet rá, hogy a cselekvés célja elhalványul, a feladatok melletti kitartás, feladattudat gyenge. Változatos külső ingerek könnyen feladásra, és tevékenységváltásra készítenek őket. Olvasástechnikájuk, szövegértésük, eltér a korosztályuk átlagától, ahogyan a beszédértésük, és a szókincsük is.

Ha azt észlelik, hogy nem érti meg őket a környezetük, akkor nyugtalanok, feszültek, és/vagy befelé fordulnak, vagy nyílt agresszióval reagálnak a környezetre. Utóbbi megállapítás valamennyi csoport képviselőjére igaz lehet, mert a sérülésükből adódóan könnyen értelmezik bántónak a környezeti reakciókat.

Azoknak a gyerekeknek, akik közép súlyos értelmi fogyatékosággal küzdenek, speciális gyógypedagógiai tudással rendelkező szakemberek irányítják a fejlesztését, számukra ez a legadekvátabb, és a legkevesebb másodlagos sérülést okozó hatás. Az ő fejlesztésük fókuszában inkább az önellátás, önkiszolgálás megtanítása áll, ritmussal, mesékkel azonban élményhez juttathatók.

Érzékszervi fogyatékkal élő gyermekek számára, amennyiben nem társul hozzá tanulási nehézség, a fogyatékoság jellegének megfelelő szolgáltatást kell nyújtani. Erre az intézmények jórészt felkészültek.

Hallássérültek esetében fel kell ismerniük a nem tanórai keretekben dolgozó szakembereknek, hogy enyhe, közepes, vagy súlyos hallássérülésről van-e szó, illetve egyoldali vagy kétoldali a sérülés. Könyvtári környezetben, ez nyilván nem szakszerű vizsgálati feladat, műszeres mérést igénylő, de a következő jelekből következtetések vonhatók le: beszédérthetőség, szövegértés nivója, szókincs gazdagsága, vagy szegényessége, viselkedéses gátlás, a beszélő partnerre fókuszálás, hogy a szájról olvasás könnyítse a kommunikációt.

Látássérültek funkcionális jellemzői a mozgásban való tájékozódás gyengesége, térismeret hiánya, jó auditív memória, sajátos testtartás a kommunikáló partnerrel szemben.

Autisták: Sérülésük idegrendszeri, egész életen át tartó pervazív fejlődési zavar. Főként a szociális képességek, és a kommunikációs képességek sérülnek. Nehezen teremtenek kapcsolatot másokkal, beleértve ebbe a családtagokat is, akik egyébként az érzelmi biztonságot nyújtják. Vezető tünete, hogy a változásokat, a napi rutinból való kizökentést nehezen viselik, feszültté válnak, igénylik az események, tevékenységek megszokott ritmusát. Nem célunk most az autizmus valamennyi formáját leírni, de azt érdemes tudni, hogy több kiváló nyelvi és intellektuális képességű van közöttük, adott esetben magas teljesítménnyel. (pl. irodalomban, képzőművészet valamely ágában stb.) Viselkedésüket azonban a környezet általában bizarrnak tartja, meg nem értéssel fogadja, hiszen rugalmatlannak ítéli meg, furcsállja a rituálékat, az érzelmi kölcsönösség hiányát.

Beszédzavarról akkor beszélünk, amikor egy gyerek, szenzoros, (érzékelési) vagy motoros (mozgásos), vagy szenzomotoros problémája miatt megkésett beszédfejlődésű, ehhez társulva tanulási vagy magatartási zavarral küzdő. Az anyanyelvi fejlődés ezeknél a gyerekeknél alacsony szintű, beszédhangok tiszta ejtésének hiánya a jellemző, és a szegényes szókincs

Részképesség-zavarok közül elsősorban a diszlexia és diszgráfia az, amely az olvasási produkciót, a könyvekhez való viszonyt erősen befolyásolja. Felismerhető írás és olvasástechnikai probléma ez, ami szövegértési nehézséggel társul, általában helyesírási hibákkal dúsítva, és gyakran térbeli és időbeli viszonyok megítélésének zavarával. Ha erre az iskolában derül fény először, akkor elég nagy a valószínűsége, hogy a gyermek, behozhatatlan

hátrányai miatt nem tud értelmi képességeinek megfelelően teljesíteni, noha ép intellektusú. Számukra a könyvek kudarcot, kellemetlen élményeket hívnak elő, feloldásuk könyvtári körülmények között igen nagy szakértelmet kíván.

Viselkedési zavarral küzdők, (inadaptáltak, nehezen nevelhetők, magatartás zavarosok)

Ennek a csoportnak az azonosítása elég nehéz, ez kiderül a szakirodalomból is, és a hétköznapi nyelvhasználatból is. A hétköznapi nyelvhasználat igen fegyelmezetlenül még hiperaktivitást is emleget, a szakirodalom pedig minimális cerebrális diszfunkciót annak jelölésére, hogy egy gyermeki viselkedés eltér az átlagostól. Ezért látszik már az alcímből is hogy terminológiai bőség van, aminek tisztázása nem feladatunk, és nem is járulna hozzá jelentősen a kitűzött célhoz. Annyit érdemes rögzíteni, hogy arról a gyermekcsoportról van szó, amelyik ép intellektus mellett, viselkedési, beilleszkedési, magatartásbeli problémákkal küzd. Már ez a megfogalmazás is problematikus a neveléstudományban, mert ezek a gyerekek nem ezzel küzdenek. Ezzel a környezetük küzd, a szülei, a nevelőik, fejlesztőik, a felnőttek. Ők maguk valamilyen szükséglet kielégítésükben akadályozottak, amit csak adott viselkedéssel tudnak jelezni a világ felé. Gondoljunk olyan társadalmi jelenségekre, mint például a válás, a munkanélküliség, pénztelenség okozta szülői türelmetlenség, vagy alkoholizmus, gyerekükre nem figyelő, érzelmileg sivár éretlen szülők, vagy netán bántalmazás, agresszió a családokban. Mindebben közös, hogy a gondoskodás, a biztonság, szeretet hiánya miatt, a gyerekek feszültek, sérelmeiket viszont koruknál fogva nem tudják verbalizálni, ezért alternatívaként „magatartási” rendellenességgel küldenek jeleket a környezetük felé. A példák alapján talán elfogadható, hogy nem a gyermek viselkedése a valódi probléma, hanem a mögötte húzódó, azt kiváltó okok.

Rendkívül heterogén csoportról van szó, hiszen annak megítélése, hogy kinek milyen viselkedés rendellenes, erősen szubjektív. Iskolai körülmények között ezt úgy tapasztalhatjuk meg, hogy bizonyos gyermekekkel például nehezítettnek tartják a kommunikációt, együttműködést bizonyos pedagógusok, panaszaik vannak a viselkedésükre, míg más szakemberrel remek kapcsolatot tudnak kiépíteni. Ugyanazon viselkedés, a gyerekek környezetében élő felnőttek részéről, más-más megítélést nyer, attól függően, hogy a felnőtt érzékenysége egy-egy viselkedés-elemre milyen.

A kategorizálás kritériumaként szokás még feltüntetni azt, hogy azokról a gyerekekről van szó, akik hagyományos pedagógiai eszközökkel nem közelíthetők meg. Ebben a kritériumban már csak az igényelne definiálást, hogy mit tekintünk hagyományos pedagógiai eszköznek. Ha azt, hogy a felnőtt előírja a szerinte helyes viselkedést, de a gyerekek ezt nem tartják be, akkor oda érkezünk, hogy szinte minden gyerek a nehezen nevelhető kategóriába esik.

A bevezetőben már szóltunk arról, hogy a most növekvő generáció nézetrendszerében már nem szerepel az, hogy a „helyes” viselkedést, a felnőttektől tanulhatják. Már csak azért sem, mert éppen ez a felnőtt világ nem figyel rá, nincs rá ideje, nem megértő, csak követel. Mindezek figyelembevételével erről a csoportról a következőket érdemes tudni. A szocializáció elsődleges színterén, a családban alapozódik meg egy gyermek viszonya másokhoz, itt kapják az első inputokat arról, hogy milyen legyen a viszonyuk a szabályokhoz, normákhoz, és itt modellálják a szülők azt, hogy társas közegben milyen együttműködési formák, milyen konfliktus-megoldási lehetőségek célravezetőek. Utóbbit úgy kell érteni, hogy a családban megtanulják, hogy a konfliktusmegoldások hogyan hatnak a kapcsolatokra, amelyben keletkeztek. Ezt azért érdemes hangsúlyozni, mert gyakori ebben a csoportban, hogy a célok eléréséhez ezek a gyerekek olyan versengő, domináns megoldásokat társítanak, amelyek aktuálisan segíti ugyan őket, - hisz sikerrel elérik azt, amit kitűztek célul- viszont a kapcsolataikat rombolja.

Ha a családokban valamilyen fent leírt funkciózavar van, akkor a szociális képességek sérülnek, és a környezettel való egyensúly is felborul. Ha más szocializációs színtereken is társulnak ehhez negatív élmények, akkor másodlagos sérülésként a gyerekek olyan pozícióban helyezkednek amelyet negativizmus, elutasítás, inadekvát viselkedés jellemez majd. Hozzá kell tenni, hogy a modern kori személyiségfejlődés erősen eltér a korábbi korszakok szocializációs mechanizmusaitól. A legfőbb különbség abból adódik, hogy nincs konszenzus a társadalomban morális értékekről, túl sok referencia pont van, és nagyon heterogének a minták. Akár gyermek, akár serdülőkorban meglehetősen nagy feladat annak eldöntése, hogy az igen diffúz értékek tekintetében mi a helyes, és mi a helytelen döntés. Ez nem azt jelenti, hogy morális értelemben mindig jó és rossz között kell döntéseket hozniuk, hanem azt, hogy adott esetben két, vagy három jó között. Serdülők számolnak be arról gyakran, hogy otthon a családban arra tanítják őket, hogy csak magukkal törődjenek, ne foglalkozzanak másokkal, ők haladjanak előre. Az iskolában pedig azt hallják, hogy segíts másokon, mert az értékes emberi tulajdonság, a kortársaktól pedig arra kapnak biztatást, hogy ha közénk akarsz tartozni, akkor cserében olyan szabályok szerint élj, ahogyan mi mondjuk. Példánkban, a szülők és az iskola elvárásaiban két értékrend ütközik, az individuális, és a közösségi. Egyszerre megfelelni mindkettőnek elég nehéz, és ehhez társulnak még az ifjúsági szubkultúra értékei is. Ez újabb nyomás, hiszen a prepubertás korban és a pubertásban is magas presztizsűek a kortársak. Éretlen, még relatíve integrálatlan személyiség nem talál kapaszkodót ebben az értéksokaságban, és kevés felnőtt segítség adódik, főként intézményesen. Ha azt a „küldetést” választja egy gyerekekkel foglalkozó intézmény, hogy az életvezetés szempontjából adaptív

tudást akarja átadni, akkor elsősorban nem a saját értékrendjét kell törvénné tenni, hanem az inkonzisztens rendszerek közötti harmóniateremtést segíteni. Ennek megvalósítási lehetőségeire a módszertani részben részletesebben kitérünk.

Halmazottan hátrányos, és roma gyermekek kommunikációs jellemzői

Sajátos csoportot képviselnek a halmazottan hátrányos helyzetűek, és a roma gyerekek, de nem elsődlegesen a szociális státusuk miatt. Esetükben inkább a nyelvi, és kommunikációs eltérésekről kell szólni.

Az angol szociológus, Bernstein (1975) által kidolgozott kódelmélet segíti ennek a jelenségnek a megértését. Mindenütt, ahol a kultúra vagy a szubkultúra az Ént hangsúlyozza a Mi-vel szemben, azaz a többi személy szándéka nem tekinthető magától értődőnek, kidolgozott kód alakul ki. A kidolgozott kódot használók számára rendkívül fontos a nyelvi csatorna, mert ezzel tudják szándékaikat jelezni.

Korlátozott kód ott alakul ki, ahol a társadalmi viszony formája az egymással való azonosuláson, azonos előfeltevések során alapul. Ebben a formációban a szubkultúra az Én fölé emeli a Mi-t. Mivel ebben az esetben a kommunikáció háttere az egymással való azonosulás, egymás érzelmeinek átélése, így szükségtelenné válik a nyelvi jelentés kidolgozása, a beszéd logikai folytonosságának megteremtése, a konszenzus-keresés igénye, ami a kommunikáció lényegi eleme: azaz folyamatos egyeztetés, a szavak jelentését illetően. A korlátozott kódot használó beszélőknek nehézséget okoz, ha a kommunikációnak erről a formájáról át kell térniük más, eltérő szerepviszonyokat és társadalmi beállítottságot feltételező kommunikációra. (Jakab 2000)

Malinowski (1953 id. Jakab 2000) felhívja a figyelmet arra, hogy mennyire leegyszerűsödik a grammatika, és mennyire kevésbé meghatározottak a szavak ott, ahol a társadalmi viszonyok közös előfeltevéseken, azonosuláson nyugszanak.

Esetünkben a roma gyerekek szocializációjában, ha kevés intellektuális ingert nyújtó környezetben élnek, akkor ez a környezet létrehoz egy sajátos kommunikációs formát. „Az ilyen kommunikációs kód inkább a közösséget emeli ki nyelvileg, mint az egyénit, inkább a konkrétat, mint az elvontat, inkább a szubsztanciát, mint a folyamatot, inkább az „itt és most” -ot mint a motívumokat és a szándékokat.” (Bernstein 1975) Ennek leértékelése, minősítése értelmetlen, hisz a gazdagsága metaforákban, kifejezőerővel vitathatatlan. Ugyanakkor az tény, hogy e kód birtokában azok az elvárások, amelyek a többségi kultúra intézményei felől érkeznek, teljesíthetetlenekké válnak. Nincs összhang az ebben a nyelvi környezetben szocializálódott gyermek, és a társadalom által kínált szocializációs ágensek között, mint

például iskola, könyvtár, hivatalok stb. Bíró (1984) szerint nyelvi hátrányos helyzetben lévő gyerekek NEM iskolai helyzetben képesek olyan szövegeket létrehozni, amelyekben a hátrány jelei nem jelennek meg explicit módon, azaz feltehető, hogy sokkal jobb teljesítményre képesek, mint amennyit az intézmények visszajeleznek számukra. Az nem igényel hosszas bizonyítást, hogy pszichológiai értelemben minden olyan intézményben való részvétel, ahol a meg nem értettséggel, kudarccal kell szembesülni, nem kedvez a roma gyerekek szocializációjának, elfordulást, motiváció-csökkenést, elzárkózást vált ki. Az előbb említett nyelvi-kommunikációs eltérések mellett, hiányzik számukra a kontextus ismerete is, nem tudják a helyzetben elvárt viselkedések algoritmusát, az akciók-reakciók mintázatának felismerése nehezített számukra, egyszóval instabil ingerhelyzetet észlelve elbizonytalanodás, adott esetben félelem, vagy agresszió válódhat ki náluk. Még konkrétan, egy szegénységben, rossz szociális és kulturális helyzetű családban nevelődő gyerekek, a könyvtári milió félelemkeltő lehet, ismeretlensége, és a becsült viselkedéses elvárások miatt. Nem értik pontosan a hely működési rendjét, az ott elvárt viselkedést, szokásokat, kommunikációs formulákat.

A nyelvi hátrány oka még abban is keresendő, hogy a roma családokban az írásbeliséggel való kapcsolat többnyire hiányzik. A többségi kultúrában, természetes interakciós forma a gyerek és szülő között, az írott szöveg, mese, mondókák, történetek használata. Tapasztalatokat szereznek az velük való lehetséges műveletekkel kapcsolatban, ezért az írás, olvasás eszközszerű használata észrevétlenül válik interakciós készséggé a neveltetés során. Természetesen, ezt, mint értéket a környezet visszaigazolja, és a szövegekben foglaltak, a tudásanyag, világról való gondolkodás részévé válik. Mire az iskola, könyvtár, intézmények találkoznak az így nevelődött gyerekekkel, ők már tekintélyes tapasztalattal rendelkeznek az írott szövegekhez kapcsolódó alapismeretek, az iskolai kommunikációs szituációk terén.

A hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek ezzel szemben a közösségük tárgyi világában felnőve ezekből nem sokat sajátítanak el. Mikromiliójukban a beszéd másodlagos, főként szituatív, kísérő jellegű. A közösségükben megtanult ismeretek ezért az őket körülvevő intézményekben irrelevánsak, és ez kudarcok forrása. Nehezítő tényező az is, hogy nem értelmezik megfelelően a metakommunikatív jeleket. Pszichológiai értelemben ez a legnagyobb szorongásforrás, hiszen kiszámíthatatlannak, bejósolhatatlannak érzik a környezet viselkedését.

További kérdés még, hogy a nem magyar anyanyelvű, cigány gyerekek írás, olvasásra való felkészítése, hogyan történik. Sok esetben még a magyar nyelv hangjainak képzésével is alapvető problémáik vannak, a rendelkezésre álló iskolai tankönyvek szókészletét nem

ismerik, nincs ismeretük arról, hogy a szóvégi ragok, jelek, milyen viszonyt jelölnek. Ebben az esetben csak speciálisan egyéni tempóban és fejlesztéssel lehet célt elérni, ami azonban az iskolarendszer feladata. Nem magyar anyanyelvűek olvasóvá nevelése nem elsődlegesen könyvtárosi feladat.

Az SNI- s gyerekek családjai:

Néhány gondolatot érdemes kifejteni azokról a családokról, ahol valamilyen mértékben sérült, „más” gyermeket nevelnek. Azért is van ennek jelentősége, mert sikeresség az olvasóvá nevelésben, könyvtárhasználatban csak akkor lehetséges, ha az erre való törekvések egymást felerősítve jelentkeznek. Ha a szakemberek be tudják vonni a családtagokat a tevékenységükbe, ha tudnak kapcsolatot teremteni valamelyik szülővel, és együttműködésre tudják őket hívni, akkor valószínűleg nő a siker lehetősége. Ehhez az kell, hogy a szakemberek értsék ezeknek a családoknak a működését, és hiteles elfogadást éreztetve tanácsadó szerepben lépjenek fel.

Az említett családoknak sajátos pszichológiai dinamikája, csak rájuk jellemző működési módja van. Amikor szembesül egy család azzal, hogy gyermeke eltérést mutat kortársaihoz képest valamilyen deficit, működési diszfunkció miatt, értelemszerűen krízist él át. Ilyenkor a családokra jellemző egyensúly megbomlik, újra kell szervezniük a struktúrát, és funkcionálisan is igazodni kell ehhez az új helyzethez. Nehéz feladat ez a tagok számára. Elsőként az elfogadásig kell eljutniuk a szülőknek. Eltérő időtartam jellemző erre a folyamatra, családonként más-más lehet, annak függvényében, hogy milyen kohéziós erő, milyen dinamika jellemzi a családot. Hosszan elhúzódhat annak függvényében, hogy mennyi belső munkát szánnak a szülők az önvádlásra, annak keresésére, hogy ki is a „hibás”, mit kellett volna másképpen csinálniuk, hogyan fognak ezzel megküzdni, hogyan fogadtatják ezt el a környezetükkel. Ha ez a „gyászmunka” hosszan elnyúlik, akkor a felnőtt tagok regressziója miatt az együttműködés reménytelen. Félelemforrás az is, hogy különböző diszkriminációtól tartanak a családok. Nem feltétlenül önmagukat védik ettől a szülők, hanem inkább a gyermekeiket féltik a sokszor tapintatlan, vagy durva rácsodálkozástól, megjegyzésektől. Magyarországon a bármely fogyatékkal élőkkel kapcsolatos viszony nagyon ellentmondásos, sok esetben kulturálatlan. Vagy azt tapasztaljuk, hogy látványosan, és leplezetlenül megszemlélik az emberek az eltérést,- az agresszívebbek megjegyzést is fűznek hozzá, - vagy túlárado segíteni akarással közelítenek, ami szintén nagyon bántó. A legmegfelelőbb közelítés, ha minél természetesebben reagálunk ilyen találkozási helyzetben, konstatáljuk a fogyatékoság tényét, és felajánljuk a segítségünket, de csak arra az esetre, ha

azt a másik fél kéri. A döntés átadásával a másik fél autonómiáját, méltóságát, tartjuk tiszteletben, akár gyerekről, akár felnőttről van szó. Ezzel azt is jelezzük, hogy tudomásul vettük a fogyatékoság tényét, de természetesnek tekintjük az egyenrangúságot. Visszatérve a családokra, szülőkre. Az érett személyiségű szülőknél az elfogadás időszaka rövidebb, de azért az tapasztalható, hogy sajátos érzékenység tartósan megmarad, és erre a szülővel kommunikálva figyelni kell. Ingerküszöbük rendkívül alacsony azokra a jelzésekre, amelyek esetlegesen az ő felelősségükre, szülői mivoltuk hiányosságaira vonatkozik. Azok a mondatok kerülendők, amelyek a legkisebb mértékig is elmarasztalónak tűnhetnek számukra, vagy valami olyan mögöttes üzenet rejlik benne, ami az ő felelősségmúlásukra vonatkozik. (pl. "Kicsit korábban is fordulhattak volna hozzánk" típusú közlések kerülendők)

Úgynevezett normatív krízisek minden család életében előfordulnak, (gyerekek önállósulási törekvései, serdülése, leválása, környezetváltozásai, új tag kiválása, vagy érkezése stb.) tehát bizonyos megküzdési stratégia a változásokkal kapcsolatban minden családban kialakul. Sérült gyermek születése és nevelése azonban nem normatív krízis. Fel kell adniuk a szülőknél az egészséges gyermekről alkotott képüket, és elfogadni a valóságosat. Mindehhez még társul, hogy sokkal több a feladatuk a nevelésben, mint az épeket nevelő családoknak. Meg kell szervezniük a mozgást adott településen belül, kívül, sok esetben rehabilitációs, egészségügyi, vagy más segítő intézménybe való eljutást, felkutatni a megfelelő szakembereket stb. Jó tudatában lenni annak, hogy egy könyvtárba való megjelenése ezeknek a gyerekeknek, szülővel vagy akár egyedül is, már önmagában befektetés, energia-mozgósítás valakik részéről. Ennek méltatására, értékelésére fontos figyelmet fordítani egy érzékeny, munkáját elhivatottan végző szakembernek. Tudnia kell, hogy ő többet képvisel, mint munkahelyi szerepe, valójában reprezentál egy támogató, elfogadó környezetet, vagy rosszabb esetben ennek az ellenkezőjét.

Módszertani ajánlások

Valamennyi tanulási és érzékszervi fogyatékosággal küzdő gyermekkel való munkában, első lépés a korábbi, előzetes ismeretek, tapasztalások, és tudás, mozgósítása. Elsősorban ez akkor fontos, amikor először találkozunk egy olvasóval. Feltételezhetjük, hogy ennek a szolgáltatásnak a céljáról, működéséről már van valamilyen tapasztalása minden gyermeknek. Ami még fontosabb, hogy van elvárása is. A javasolt kommunikációs eszközök felsorolásánál arra még kitérünk, hogy milyen módon tudjuk meg tőlük ezeket az elvárásokat. Ami a könyvtárosok számára evidencia, azaz hogy a könyvtárba valamilyen olvasási céllal jelennek meg gyerekek, fiatalok, nem mindig helytálló, ezért érdemes a látens motivációt is tisztázni.

Egy konkrét viselkedés mögött számtalan motivációs drive létezik. Ebből csak néhány példa: lehet, hogy kapcsolati igény van mögötte, ami vonatkozhat felnőttre, kortársra egyaránt. Lehet, hogy valami információra van szüksége a gyereknek, csak annak témája nyíltan nem vállalható. Lehet, hogy csak ebben a térben jut hozzá olyan eszközökhöz, amelyek otthon nem állnak rendelkezésre. Sok könyvtáros számol be arról, hogy az első, azaz a kapcsolati motiváció a leggyakoribb. A mai családok életére ugyanis sok esetben jellemző hogy nem kommunikálnak csak logisztikai kérdésekről, mint például a „hazahoztad? megírtad?, elvitted?, megetted?” .Ha egy ilyen működésű környezetből érkező gyermek, átéli a könyvtárban annak az élményét, hogy „fontos vagyok, figyelnek rám, kíváncsiak a véleményemre valamivel kapcsolatban stb.” akkor keresni fogja a továbbiakban is ezt a pszichológiai nyereséget, jutalmat, vagyis magát a helyet. Ezzel egy szilárd kapcsolat is kialakulhat a partnerek között, ami bizalomra épül, és kölcsönös szimpátiára. Talán nem visszatetsző az a személyes megjegyzés itt, hogy nagyon sok,- pedagógusok által kezelhetetlennek minősített - gyerekekről nyilatkoznak úgy a könyvtárakban dolgozó szakemberek, hogy ugyanez a gyermek, együttműködő, mi több udvarias, aktív. Természetesen az a tény, hogy nincs számonkérés, nem kell a szó iskolai értelmében teljesíteni, hogy nincs kudarc, mind ebbe az irányba hat, de éppen ezért lehet ez befolyásolási tőke a könyvtárosok számára.

Ha tanulási zavarral küzdő gyerekekről van szó, akkor a kis lépésekben való haladási tempó ajánlott. Tartamilag olyan anyagok exponálása a cél, amelyek konkrétak, kevés fogalmi absztrakcióval nehezítettek. Kisebb feladatokkal, megbízásokkal az önállóság fejlesztése, és a viselkedési szabályok mindig kiszámítható algoritmusa növeli a stabilitást ebben a pszichológiai mezőben.

Alacsony látásteljesítményű, gyengén látó gyerekek esetében az olvasókészülékek használata szükséges. A vizuális ismeretszerzést képernyővel, elektronikus nagyító készülékkel lehet támogatni, ha rendelkezésre áll. Ebben az esetben a „szem-képernyő-kéz” koordináció elsajátítása, javítása a cél. Igénybe vehetők még a mechanikus Braille írógépek, abakusz, speciális tollak, füzetek.

Hallási sérüléssel küzdő gyermekek számára az olvasás, az irodalom, anyanyelv fejlesztése az egyik legproblematisabb terület, mivel verset, írott szöveget, mesét hallás után nem tudnak detektálni. Illusztrációkkal, többszöri ismétléssel, egy téma sokoldalú feldolgozásával

azonban közelebb hozható hozzájuk ez a világ. Ügyelnie kell a szakembereknek arra is, hogy mindig olyan testhelyzetben kommunikáljanak a hallási sérültekkel, hogy az arcuk látható legyen, lehetővé téve a szájról olvasást. Az auditív csatornák mellett elsősorban vizuális csatornák használata javasolt az interakciókban. Sok esetben a megértést a szituáció segíti számukra, kontextus függőek.

A bevezető részben szót ejtettünk az adaptivitást növelő felnőtt törekvésről, mint olyanról, amely segíti a problémás, gyerekek alkalmazkodását ahhoz a környezethez, amelyikben felnőnek. Ennek egyik alapelve, hogy kerüljük a direktívákat, a szerintünk egyetlen lehetséges igazságot. Addig mindenképpen, amíg nincs stabil kapcsolatunk a gyerekekkel, amíg a bizalmat meg nem szereztük. A könyvtár, mint közösségi színtér, kedvező ennek megteremtéséhez. Azzal az előnnyel bírnak az itt dolgozó szakemberek, szemben például a pedagógusokkal, hogy más a kontroll, és befolyásolási hatalmuk. Pedagógusként ellenőrizni kell, értékelni, szabályokat betartatni, de abból a szakértői hatalomból, amely a büntetést és a jutalmazást is tartalmazza. Könyvtáros-gyermek relációban ilyen nincs, nem kell efféle hatalmat gyakorolni, számonkérés sincs, és főleg teljesítmény-nyomás sem. Ezekben az interakciókban könnyebb azt az elvet érvényesíteni, hogy „segítő, mentor, facilitátor, vagy konzultáns” az adott szakember, aki nem a gyerek megváltoztatását tűzi ki célul, hanem elfogadva őt teljes személyiségével, támogat egy fórumon. Implicit célként nyilván egy bizonyos irányba fejleszt, de nem abból indul ki, hogy milyenné kellene válnod, hanem abból, hogy most milyen vagy. Ebben nem nehéz felfedezni a konstruktivista felfogást, mert az arra épül, hogy csak abból a konstruktumból tudunk csak kiindulni, amellyel a gyerekek felépítették a saját belső világukat. Ezt a belső térképet, ami a gyerekek korábbi családi élményei, iskolai tapasztalatai, világról szerzett benyomásai alakult ki, nem ignorálhatjuk. Ezen a konstruktumon belül kell tudnunk változásokat indukálni, egy-egy területet tovább differenciálni. Kicsit előre haladva ebben a kérdésben, azzal a példával lehet illusztrálni az elmondottakat, hogy egy olyan gyereknél, aki eddig a világról csak a televízióból, vagy chateléssel szerzett információt, kevés eséllyel szerettetjük meg a könyveket, nevelünk belőle olvasót. Ehhez előbb meg kell tudnunk, hogy mi jelent számára élményt, mi az öröm, kellemes élmény, amit ezekből ő származtat, és ezt az élményigényt megtartva mutatni neki analóg lehetőségeket az olvasás kapcsán. Látszólag ez könnyű feladatnak tűnik, valójában ennek felismerése, értelmezése komoly szakmai munka. Igényel kommunikációs tudást a szakemberek részéről, türelmet, odafordulást, akkor is ha idő szűkében vannak, és előítéletmentességet is. Ez utóbbi különösen a magatartási rendellenességgel küzdő gyerekek esetében van próbára téve, mert egy-egy helyzethez, nem illő viselkedés, válthat ki dühöt, haragot,

vagy azt az attitűdöt, hogy nem érdemes munkát befektetni ebbe a gyerekbe. Ennek a következménye az lesz, hogy a felnőtt nem megy át a teszten, a gyerek besorolja őt abba a csoportba, akiket a „meg nem értők” alkotnak. Ha egy magatartás-zavaros gyerek túl sok visszautasítást él át, akkor egyre ellenségesebbé válik a külső világgal szemben. Ezt már csak sok- sok jó tapasztalat tudja később felülmúlni. Ha az első szabálytalan viselkedésre elutasítást kap, akkor a kapcsolatot helyreállítani már nem könnyű, hisz gyanakvóvá válik, negálja a felnőtteket.

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy javaslunk a szakembereknek egy elfogadó támogató attitűdöt, és azt, hogy a gyerekek korábbi élményszerzése, ismerete által kidolgozott belső világhoz igazodva vezessük őket.

A könyvtáros szerepe, személyisége:

Allwright (1999) fogalomrendszerében elkülöníti a képzést, az oktatást és a fejlesztést, ami mind tanulást eredményez. Hozzáteszi, hogy a tanulást csak maga a gyerek (azaz a Másik fél) valósíthatja meg. A tanulást itt tágabb értelemben, és nem kizárólag formális, iskolarendszerű tanulásként értelmezzük. A pszichológia minden tapasztalatszerzést, élményszerzést tanulási akcióként definiál. A könyvtár, hozzájárul ahhoz, hogy az információszerzést támogassa, amely állítások, propozíciók formájában jut el a gyerekekhez, és a „tudni valamit” jelenti. Kitűzhetünk művelési kompetencia elérést is, aminek eredménye a procedurális tudás, és a „tudni hogyan”- t jelenti. A könyvtáros szerepe, tevékenysége ebben a tanulás menedzselése, facilitálása. Utóbbi fogalom, eredeti értelmében könnyítést, segítséget jelent, ami kiválóan megfeleltethető a könyvtáros-gyerek interakciónak. Nincs más teljesítmény - nyomás, mindössze azt a konstruáló folyamatot kell facilitálnia a szakembereknek, amellyel a gyerekek belső világépítése zajlik, a már leírt konstruktivista értelemben. Ez a belső világ egyszerre épül és gazdagszik, és mellette szelektál is. Csak a „rendszerrel-kompatibilis” ingereket fogja kiemelni a rendkívül gazdag környezeti lehetőségekből. Ezért is tekintettük olyan nagyon lényegesnek megismerni a gyermeki világot, mert csak ennek tudatában tudjuk a tanulásukat facilitálni.

Sok szó esik manapság arról is, hogy a kötelező irodalmak sorában mióta is szerepel például a Légy jó mindhalálig című mű. Ha ezt konstruktivista felfogásban közelítjük, akkor elmondhatjuk, hogy a számítógépen felnőtt generáció fejében semmilyen emléknym nincs, amire rá lehetne simítani a mű tartalmát. A konstruktivista tanuláselmélet szerint, ha egy tudásterület „üres” emléknym nélküli, akkor a külső ingereket némi keresés után kizárjuk, és így azok nem differenciálják tovább a kognitív rendszert. Egyszerűbben szólva, ezeket nyom

nélkül felejtjük el. Rövid ideig a teljesítmény-kényszer miatt, iskolai körülmények között felidéznek belőle (pl. azt hogy Nyilas Misi egy lúzer volt), de nem járulnak hozzá a tudásszerveződéshez. A példa nem véletlen, hiszen a „lúzer”fogalma a mostani gyerekek számára konszenzussal elfogadott, egyezségük van a jelentés felett, a konstrukcióik része. Ilyenkor merül fel a kérdés, hogy bizonyos műveket akarunk-e ajánlani, vagy a művekben fellelhető minták, modellek, kulturális értékek befogadását facilitálni. Ha például a segítőkészséget, kitartást, szolidaritást, szorgalmat, vagy egy-egy zenei jelenséget akarunk megismertetni, akkor ennek a vivő anyaga válogatható abból a tartományból is, ami a gyerekek számára már ismert. Ha be tudunk lépni ebbe a belső világszerveződésbe, ha ehhez csatlakozunk a javaslatainkkal, ha az értelmezésben nyújtunk segítséget, akkor jó esélyünk van arra is, hogy később a felnőtt világ által értékesnek vélt – lássuk be önkényesen – tudást menedzselhetjük. E nélkül, végérvényesen elveszítjük a kapcsolatot egy korosztállyal, és tulajdonképpen a szakmánkkal is.

Szólunk még azokról a kommunikációs lehetőségekről is, amelyekkel sikeresen valósíthatjuk meg a facilitátor szerepet. Ehhez előbb érdemes néhány pontosítást tenni arról, hogy a kommunikáció mely felfogása mellett voksolunk. Barnlund (1970, id. Czeglédi 2011) a jelentéskonstrukciót tekinti kommunikációnak, a kommunikáció tranzakciós elméletének megfelelően. Felfogásában a kommunikáció nem reakció valamire, sem nem interakció valamivel, hanem tranzakció, amiben jelentéseket produkálunk. Célja mindig az, hogy csökkentsük a bizonytalanságot, hisz az észlelt jelenségekhez mindig rendelünk értelmezéseket, igyekszünk megérteni a körülöttünk zajló világot, benne eseményeket, személyeket. Ha az a kiindulásunk, hogy minden személy más értelmezési keretben, és apparátussal bír, akkor a kommunikációval végezzük el ezek egyeztetését, konszenzus-teremtését. Különösen kritikus pont ez, a más nyelvi kóddal rendelkező partnerek esetében. Nem tekinthetjük evidenciának, hogy a szavak jelentése valamennyiünk számára ugyanazzal a jelentéssel bír. A Másik fél eltérő tapasztalati mezőben, eltérő szocializációs ágensek mellett, más jelentést tulajdoníthat fogalmaknak. Ennek felderítését, megértését segítheti, ha parafrázáljuk a partner szóbeli közléseit, ezzel mintegy ellenőrizve azt, hogy jól értettük-e a közlés szándékát, és egyben jelezzük vele azt is, hogy figyelünk rá, érteni szeretnénk őt. A parafrázisok kezdődnek azzal a formulával, hogy „ha jól értem, akkor olyat keresel ami... „szerinted akkor az a jó megoldás, hogy....” „azt mondod ezzel hogy.....” stb. és nem mellékesen a parafrázisok fenntartják a kapcsolatot, és hangsúlyozzák a másik fél fontosságát. Sajnos sok esetben ez ismeretlen élmény a gyermekek számára. Másik lényeges kommunikációs eszköz még az érzelmek visszatükrözése. Ezek az üzenet-formák azt fejezik

ki, hogy megértettük a másik félben zajló érzelmeket, és azt is, hogy nem alkottunk ítéletet róla. Ez hatékonyabb attitűd a szakemberek részéről, mert modellálják, hogy lehet minősítés nélkül együttműködni. Azok a mondatok, hogy „ha jól látom, a legkisebb erőfeszítéssel akarsz valamit elérni..” nem segítik a cél elérését, még akkor sem, ha ennek bizonyosságára adataink vannak. Az érzelem-visszatükrözéssel még egy jellemzőjét tudunk korrigálni a számítógépes generációnak. Azt ugyanis, hogy az internetes szövegírás, és olvasás nem azonos a beszélgetéssel, megvannak a maga sajátosságai. Számítógépen jelekkel érintkeznek, érzelmeket emotikonokkal fejeznek ki, lemondanak a pontos kifejezésekről, rövidítenek, nincs metakommunikáció. Ezek mind elidegenítően hatnak az élő kapcsolati kommunikációra, amit közösségi színtereken újra lehet konstruálni iskolában is, könyvtárban is, családban is. Ha csak a virtuális tér dominálja a kommunikációt, akkor annak Vári (2010) szerint van még egy kedvezőtlen következménye. Az internet lehetővé teszi az azonnali, aktuális érzelem-megosztást. gyors feszültségmegoldásokat kínál, levezethetővé teszi azt. A személyiségfejlődésnek viszont fontos tanulási produkciója, hogy a kínzó, feszültséggel járó eseményeket megértsük, elemezzük, dolgozzuk ki a megfelelő próbamegoldásokat, ami azonban időigényes feladat. Ha ezt megtakarítjuk, akkor egy feldolgozás nélküli tartalmat adunk át, osztunk meg másokkal a gépen, annak mélyebb megértése nélkül. Így ezek, az élettörténetben epizodikussá válnak, és nem biztosítják azt, hogy a következő hasonló problémánál, feszültségnél, kész forgatókönyvünk legyen a megoldásra. Inkább blokkolják ezt a stratégiaalakító munkát. A felületes, ikonokkal való érzelemjelzésekkel kapcsolatban, Hannah Arendt írja, (1972. id. Tari 2011), hogy ha egy társadalom elmosza a különbséget a magánjellegű, és a nyilvános között, pontosabban a társadalom beiktat olyan szférát, amelyben a magánjellegű nyilvánossá válik és fordítva, akkor „megnehezíti a gyerekek dolgát, akik természetüknél fogva háborítatlan fedezéket igényelnek növekedésükhöz”. Nyilvánosan kommunikálnak érzelmi problémákat a virtuális térben, de azok megértése, átélése, értelmezése nélkül.

Ennek korrigálásához tudunk hozzájárulni, a tudatosan alkalmazott kommunikációs technikák alkalmazásával.

Abban a tekintetben is különbségek vannak gyerekek között, hogy mennyire képesek megérteni, és kifejezni az érzelmeiket. Sokan, - főleg a hátrányos helyzetű családok működési dinamikája miatt, - nem is tudják azonosítani saját érzelmeiket, és megnevezni sem azokat. Nekik lehet olyan feladatot adni, hogy az olvasott szövegekben „nyomozzanak” olyan szavak után, amelyek érzelmeket fejeznek ki. Készítsenek szótárt, érzelmeket kifejező szavakból.

Minden sajátos nevelési igényű gyermek esetében a támogatásra, és a fontosság elismerésére is kell szavakkal üzenünk. Észrevenni erőfeszítéseket, észrevenni haladást, előrelépést, a legkisebb változást is. Ha ezt természetesnek tekintjük, és nem csatolunk vissza, akkor az alternatív (olvasóvá váló) viselkedés megerősítés nélkül marad. Ebben a kérdésben a mi pedagógiai és pedagógia környéki kultúránk küzd nehézségekkel. Azzal ugyanis, hogy ha rendben mennek a dolgok, akkor azt természetesnek ítéljük, nem adunk visszajelzést. Ha a normál zónából kilép egy gyerek, akkor arra azonnal van környezeti reakció. Azaz csak az anomáliákra kapnak visszacsatolást, instrukciót, az alternatív viselkedést pedig nem erősítjük meg, nem mutatjuk meg, hogy ez az, ami adaptívabbá teszi őket. Ha soha nem láttunk a könyvtárban egy gyereket, és most bejött, ha megváltozott az addigi „udvariatlan” viselkedése és van egy szociálisan elfogadható gesztusa, ha megbízhatóan bánik az eszközökkel, noha korábban ebben megbízhatatlan volt, ha érdeklődést mutat, aki addig motiválatlannak tűnt, akkor azt mindig, minden esetben meg kell erősíteni, mint lehetséges alternatívát. Így joggal várhatjuk annak bekövetkezését, hogy a kellemes, jó élmények felé közelítenek fognak a gyerekek, míg a kellemetlentől távolodni. Így válhat a könyvtár, mint közösségi tér vonzó helyé, olyanná, ahol átélhetik a gyerekek a fontosságukat, azt hogy figyelmet kapnak, és támogatást.

Amit érdemes kerülni a kommunikációban: az úgynevezett álbeszélgetést, vagyis úgy tenni mintha figyelnék, vagy a szavak mögötti üzenetekre nem reagálni, vagy a leglényegtelenebb elemet kiemelni a szövegből, vagy kérdésekkel elárasztani a másik felet. Gyerekek erre általában azzal reagálnak, hogy kilépnek a kommunikációs helyzetből. A konfrontációt is érdemes kerülni, főként addig, amíg nincs megfelelő bizalmi kapcsolat a felek között. Ha ez már kiépült, akkor is javasolt az a szabály, hogy ne személy konfrontálódjon személyel, hanem a másik felet konfrontáltassuk önmagával. Pl. „hogyan értsem azt, hogy szívesen jössz ide, mégis nagyon régen nem találkoztunk?” Ebben az a mögöttes üzenet, hogy szeretném megérteni a viselkedésedet, de nem minősítem, nem ítélek el.

Azt is érdemes közelebbről megtekinteni, hogy milyen motivációs kapacitással számolhatunk. Olyan célt kell kitűznünk közösen a gyerekekkel, amelyek kismértékű bizonytalansággal, azaz optimális kihívással jellemezhetők. Ha a célban nincs bizonytalanság, akkor az már nem kihívás. Ha túl nagy a bizonytalanság az elérést tekintve, akkor inkább elfordulnak tőle a gyerekek, semmint próbálkoznak, a kudarc elkerülése érdekében. Maximálisan figyelembe veendő, hogy a bizonytalanság megítélése, észlelése szubjektív. Ha azt jelzi egy gyerek, hogy túl nehéz számára az olvasás, illetve adott szöveg, akkor nem lesz motivációs ereje annak, hogy „dehogynem, megy az neked!” A fogyatékkal élő gyerekek esetében még indokoltabb

ennek betartása. Az ő státusukat kísérheti önbizalom hiány, szorongás a feladathelyzetekkel kapcsolatban, ezért Én-erősítés gyanánt kínálhatunk nekik olyan feladatokat, ami könnyű, netán még az optimális kihívás sincs benne, de a teljesítése olyan élményhez juttathatja őket, amelyek a magabiztosság irányába hatnak. (pl. mutassa be a rendelkezésre álló könyveket, eszközöket egy kisebb gyereknek, segítse őt az eligazodásban úgy, hogy felolvassa a lehetőségeket stb.)

Csíkszentmihályi is (2001) azt javasolja, hogy a flow, azaz az áramlat élmény kiváltásához olyan tevékenységet kell felkínálni, amely nem túl magas szintű a meglévő készségekhez képest, de nem is túl alacsony. Onnan ismerjük fel a flow élményt a gyermekek esetében, hogy a figyelmük fókuszált, szinte ki is zárják a külvilágot, időészlelésük megváltozik, elmélyültek, és valóban a belső örömszerzés a céljuk az olvasással. Megjelenik a flowban a felfedezés, a kreativitás öröme, a magasabb teljesítőképeség sajátos tudatállapotába kerül a személy, a reflektív én-tudatosság elhalványul

Ez egyáltalán nem hasonlít a teljesítményorientált, versenyhelyzethez hasonló iskolai tevékenységekhez, amiben sokkal kevesebb kreativitás fedezhető fel. A gyorsan jegyezzük meg a szereplőket a kötelező irodalomban, hallgassuk meg, vagy nézzük meg azzal a céllal, hogy időzítve valamit visszaadjunk majd belőle tanítási órán akció, külső jutalomért folyik nem alkotó munka. Ahhoz hogy segítsük a flow-t, a már említett nehézségi szint ismerete szükséges a szakemberek részéről, valamint az, hogy gyerek által meghatározott célja legyen a tevékenységnek, és visszajelzés is legyen róla. Hozzá kell tenni, hogy cél az is, hogy „jól érezze magát” a gyerek, hogy a fantáziája működjön, és ne csak az ötös, négyes, esetleg pénzjutalom, vagy a továbbtanulás motiválja. Ennek megtapasztalásához kiváló helyszín a könyvtár, ahol az ún szabadidős olvasás, vagy örömolvasás, rengeteg kreativitásra ad lehetőséget. Kellenek olyan dokumentumok is persze, amelyek konkrétan a szabadidőhöz kapcsolhatók, kell lehetőség zenehallgatásra, magazinokra, videokazettákra vagy akár számítógépes játékokra is. Ezek mind részei a gyerekeket körülvevő világnak, de az már nem, föltétlenül része, hogy van egy felnőtt, aki segít ezekben eligazodni, szelektálni, és legfőképpen értelmezni. Az értelmezésen van a hangsúly, mert ez a legjobb lehetőség arra, hogy újabb és újabb konstrukciókat, és rekonstrukciókat hozzanak létre a gyerekek, saját világepítésükben. Az értelmezésnek is a beszélgetés az eszköze, annak feltárása, hogy mit is mond nekik egy-egy látott, olvasott mű, mi az, amit szeretnek benne, indokolják, hogy miért, mit utasítanak el belőle, azt miért, céljaik elérését támogatják-e az olvasottak vagy nem, azaz számtalan kérdés felhasználható ebben az értelmező munkában. Ezek a kérdések mind az adaptivitást szolgálják, azt az alkalmazkodást, ami a környezettel való egyensúly

megteremtésére vonatkozik. Azt, hogy a gyerekek a könyvek, alkotások eszközével jobban értsék önmagukat, és azt a világot, amiben élnek. Ez nagyon nagy vállalás, hiszen olyan sok a környezeti, és a belső komponens is, hogy az összhangteremtéshez elköteleződés kell mindkét fél részéről.

László M. és Kósa É. (2009) foglalkozik az internet és a televízió hatásával a gyerekekre. Legfontosabb különbséget a mai gyerekek fejlődésével kapcsolatban abban látják, hogy a tömegkommunikáció elterjedése előtt személyes kapcsolatban szereztek ismereteket a világról. Az ősi, családi kapcsolatból való személyes tanulást, az oktatás és az írásbeliség korában az olvasás garantálta. Ma, a különböző csatornákon, magukra maradtak a gyerekek, és szinte kontrollálhatatlanná vált az információ-szerzésük. Ebben a közegben csak értő, és professzionális akciókkal lehet újra szerepet kapnia a felnőtt világnak. A kritikai gondolkodásra való képesség kialakítása, az információkban való eligazodás tanítása elengedhetetlen a személyiség-fejlődés szempontjából. Ehhez a munkához az iskolarendszeren belül, de azon kívül is szakmai beavatkozások szükségesek.

Nem szóltunk még arról, hogy az SNI- s gyerekek kategóriáján belül a kisiskolások, a kiskamaszok, és a serdülőkorúak más-más jellemzőkkel írhatók le, ezért a velük való együttműködésnek is más-más dinamikája van. A kisiskolások esetében, az életkori sajátosságok miatt a fantázia világ és a valóság közötti határ nem túl rigid, és az úgynevezett explorációs drive is erős. Kíváncsiságukra, felfedezni vágyásukra mindig lehet építeni a velük való munkában. Ez a fajta aktivitás, hozzáértő tereléssel nagyon jó alap az ismeretszerzésre is, és az örömolvasásra is, ami szintén hozzájárul a tapasztalat, és ismeretszerzéshez. Esetükben is jó feltérképezni a korábbi szöveg-élményeket, preferenciákat, és így tovább differenciálható viszonyuk, a könyvekhez.

A prepubertás korú gyermekekről szokás tréfásan azt mondani, hogy kb. 10-12 éves koruktól kezdve készülnek a hatalomátvételre a szülőtől. Valóban hasonlítható ez az életkor a vihar előtti csend állapotára. Biológiai és társadalmi okok miatt, a prepubertás kor is egyre korábbra tehető korunkban. Érdeemes figyelni arra, hogy a gondolkodásuk még főként konkrét, az absztrakt fogalmi gondolkodás kiteljesedése majd csak a serdülőkorban realizálódik. Az elkülönülés, lányok és fiúk között még érezhetően működik, ügyelni kell arra, hogy az ennek megfelelő anyagokat szelektáljuk számukra. A kortárs-csoportok hatása már érezhetően erős, és ez szintén a kamaszoknál válik elsődleges referenciává. A Net-es szerepjátékok iránti érdeklődés megjelenik, így van lehetőség a karakterekről való beszélgetések kezdeményezésére.

Az igazán nagy próbatétel a serdülőkorúakkal való együttműködés kidolgozása. Normál életkori krízisük folytán sem könnyű önmaguk elfogadása, és a környezettel való konfliktusok megoldása sem. Az SNI- s kamaszok életében ez még fokozottabban mutatkozik meg. Fogyatékoságaik, viselkedésbeli eltéréseik miatt, újra kell belső munkát fektetni abba, hogy „ki is vagyok én?” „mire vagyok képes?” „másokhoz viszonyítva mennyit érek” stb. A korábban már valamelyest elfogadott másságuk újra problémaforrássá válik ebben az életkorban. A személyiségalakulásnak két lényeges komponensét érdemes itt szemügyre venni. Az egyik az identitásalakulás, a másik pedig a kortárs csoportok hatása. Az identitásalakulás szempontjából lényeges, hogy integrálniuk kell az SNI- s gyerekeknek saját deficitjeiket, szerencsés esetben úgy, hogy ezzel együtt fogadják el önmagukat, lehetőleg önértékelés-vesztés nélkül. Ebben a munkában a környezet csak annyi részt tud vállalni, hogy felkérés esetén „jelen” van. Nem tolakszik, nem árasztja el tanácsokkal a serdülőt, csak rendelkezésre áll, amikor arra szükség van. Ugyanakkor a számítógépes világ biztosít még egy lehetőséget, amit lehet károsnak is, de lehet támogatónak is minősíteni az identitásszerveződés szempontjából. Gyakori jelenség ugyanis a hálón, a nemek cseréje, és a szerepjáték. Maga az online közösség meglehetősen elfogadó, a magukat lánynak, vagy fiúnak kiadó felhasználókkal szemben. Ahogyan Wallace (2002) fogalmaz, az internet egyfajta identitáslaboratórium, ami kínál mindenféle kelléket, közönséget, játékosokat a személyiségkísérletekhez. Ennek etikai következményeit érdemes tematizálni annak a felnőtt szakembernek, aki a kamaszokkal kapcsolatba kerül. Látszólag ártalmatlan a „játék” de a rászédettek feltehetően nem így látják. Ugyanakkor egyfajta személyiség rugalmasságot, kapcsolati alkalmazkodást is kíván a játék, ami ha virtuális térben is, de tanulási lehetőség. Ebben az esetben is igaz, hogy a felnőttek elemző kérdésfeltevései szükségesek a kamaszok számára, a felnőtté válásos dilemmák megoldásához. Szociálpszichológiai kísérletek sora szól arról, hogy milyen detektorokat használnak gyerekek, felnőttek a hazugságok felismerésére, milyen attitűddel ülnek le a gép elé, és milyen reakcióik vannak sérülésekre. Ezek elemzése most nem célunk, de a figyelemfelkeltés ezzel kapcsolatban igen, hiszen ez is része annak a világnak, amiben a fiataljaink élnek. A csoport-összetartozás is érdekes számítógépes környezetben. A serdülőkorúk igénye a kortársakhoz való tartozásra igen nagy. Ma, ezt az igény-kielégítést áttolhatják az online világra. Különböző csoportalakulás jellemző ebben is, mint a személyes kapcsolati térben. Vannak olyan csoportok a hálón, akik ismerik egymást, és csak a kapcsolat fenntartása miatt alkotnak virtuális közösséget is. Másokat a közös érdeklődés köt össze, és vannak olyan virtuális csoportok, ahol reális esély nincs a találkozásra. Utóbbiaknak olyan hatása lehet a személyekre, hogy a mérsékelt nézeteiket

hajlamosabbak lesznek lecserélni radikálisabbra, kockázatvállalóbbakká válhatnak. Ezeket a tulajdonságokat felismerve ismét adódik feladata a szakembereknek. A „netikett” szabályszerűségeit, hangolni kell a személyes kapcsolati tér szabályszerűségeivel. Egyszerű, és betartható szabályokkal a könyvtárban dolgozók megmutathatják a kapcsolatok kereteit, modellálhatnak egy nem virtuális, hanem élő együttműködést.

Ha azt tekintjük, hogy az internetnek van egy státuskiegyenlítő funkciója is, akkor az SNI- s fiatalok vonzalma még érthetőbb efelé. A státusra utáló jelek a neten láthatatlanok, míg a valóságos világban számtalan tünete van annak, hogy ki milyen társadalmi, pszichológiai státusban van. Ha a fogyatékkal élő, vagy hátrányos helyzetűek sérelmeket kapnak a személyes térben, akkor jó eséllyel fordulnak az egyenrangúságot biztosító virtuális tér felé. Ezt a szükséglet-kielégítést le lehet cserélni egy olyan kapcsolatmintával, amit a felnőtt világ kezdeményez a maga intézményeivel, és szakértelmével, de legfőképpen személyes.

Összefoglalóan elmondható, hogy a jelen kor könyvtáraiban megjelenő fiatal generáció fejlesztése, támogatás, hagyományos professzionális metódusokkal nem oldható meg sikeresen. A szerepkonstruálásnak fontos része, hogy új szerepelemeket kell elsajátítani, és azokkal tenni tudatosabbá tenni a tevékenységet.

Felhasznált irodalom:

1. *Adaptációs kézikönyv*: Educatio Suli Nova Budapest, 2008.
2. Allwright, Dick: *Am I now, hane I ever been, and could I ever be- a developer?* Novelty 6. 1999
3. Ammundson, Norm: *Communication Skill sin teaching*. Kézirat. University of British Columbia. 1990. Ford: Czeglédi Cs.
4. Barnlund, D. C.: *A kommunikáció tranzakciós modellje*. In: Horányi Ö.(szerk) *Kommunikáció I. Közgazdasági és Jogi Kiadó Budapest, 1977.*
5. Barnlund, Dean C. *A transactional model of communication*. In: Kenneth K. Sereno and C. David Mortensen (eds.) *Foundations of Communication Theory* New York: Harper –Row
6. Bernstein B: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Pap M. és Szépe Gy. (szerk) *Társadalom és nyelv*, Gondolat Budapest 1975. pp. 395-345.
7. Bíró Z. *Beszéd és környezet*. Kriterion Kiadó Budapest, 1984. pp. 8-84.
8. Csíkszentmihályi Mihály: *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémia Kiadó Budapest 2001.
9. Eliot Aronson: *A társas lény*, Akadémia Kiadó 2008
10. Erich Fromm: *A rombolás anatómiája* Háttér Kiadó Budapest 2001
11. Hannah Arendt: *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, 1972
12. Hidasi, J. *Interkulturális kommunikáció*. Sclar Kiadó, Budapest, 2004
13. *Inklúziós tanterv és útmutató*. Oktatási segédanyag Aktualizált kiadás Budapest, 2009
14. Jakab Péter: *Cigány tanulók kommunikációs problémái az oktatási folyamatban*. Bölcsészdoktori disszertáció 2005
15. László M- Kósa É: *A média hatása a gyerekekre és fiatalokra*. Kobak könyvek, Nemzetközi Gyermekmentő szolgálat Magyar Egyesület, 2010.
16. Malinowski, B: *The Problem of Meaning in Primitive languages*. In: C.K.Ogden és I.A.Richards (szerk) *The Meaning of Meaning*. New York, Harcourt, Brace 1953.
17. Pap M. és Pléh Cs.: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. In: *Valóság*, 1972. p. 15.
18. Patricia Wallace: *Az internet pszichológiája* Osiris 2002
19. Tari Annamária: *X generáció* Tericum Kiadó 2011
20. Tari Annamária: *Y generáció* Jaffa Kiadó 2010
21. Zétényi Ágnes: *A hatékony tanár*. In: Mészáros Aranka (szerk) *Az iskola szociálpedagógiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 1997